

розв'язати цю проблему? Готових рецептів не існує. Ми повинні шукати і знаходити рішення. Безперечним є лише одне: ця проблема має бути врегульована і якнайшвидше.

І нарешті, останнє: *впровадження стратегії і технологій освіти протягом життя*. Я вже казав, що глобалізація йде «в обіймах» з *інформаційною революцією*, що наукові знання, інформація загалом подвоюються, а то й потроюються, практично, щороку. Це означає, що людина і суспільство щороку мають справу: а) з новими знаннями і виробничими технологіями; б) новими інструментами і матеріалами; в) новими вимогами до якості виробничої діяльності; г) новими регулятивними нормативами і механізмами; д) новими способами передачі інформації; е) новим соціальним і культурним середовищем, в якому розгортається їхня суспільна та індивідуальна життєдіяльність.

У майбутньому людство, очевидно, винайде універсальний *алгоритм адаптації* людини до такої ситуації. Є підстави вважати, що цей алгоритм буде побудований на ущільненому знанні й вивченні основних тенденцій його розвитку. Можливі й інші варіанти, однак фактом залишається й те, що нині такого алгоритму немає. А якщо це так, то залишається одне: навчити людину оперативно, системно і послідовно опановувати нове знання й інформацію в міру їх перманентного нагромадження і розвитку, тобто *забезпечити освіту протягом життя*, яка має стати способом і стилем суспільно-індивідуального буття людини інформаційного суспільства.

Подолання бідності й забезпечення рівного доступу до якісної освіти, призупинення відпливу інтелекту за межі країни, забезпечення реалізації стратегії освіти протягом життя в демократичному, ринковому і глобалізаційному просторі — ось головні складники філософії освіти найближчого десятиліття.

Історично склалося так, що саме на наше покоління покладено відповідальність за долю освіти, долю держави і долю нації. Ми, саме ми повинні відшукати й забезпечити відповідні механізми. У цьому — наш обов'язок і високе суспільне покликання.

В. А. КОЗАКОВ, д-р пед. наук, проф., **Д. І. ДЗВІНЧУК**, к.н.д.у., доцент кафедри педагогіки і психології КНЕУ

ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

ВИКЛАДАЧА: МЕТОДОЛОГІЯ І ДОСВІД

Педагогіка як наука про освіту оперує великою кількістю понять, які кожна людина засвоює в першу чергу на побутовому рівні, оскільки всі люди щодня або вчать когось, або вчаться самі

(стосунки в сім'ї та на роботі, школі, університеті, групі тощо). Звідси — полісемантичність, багатозначність, неоднозначність. Але наука потребує саме однозначності. І що більше однозначності у понятійно-термінологічному апараті (ПТА), то ближче опис тих чи тих явищ до наукового. Саме ці міркування спричинили першочерговість розгляду основних понять у даній статті. До основних понять віднесено: освіта, педагогіка, навчання, метод, спосіб, технологія навчання, а далі — «компетентність викладача» та «інновації у навчанні» як похідні попередніх.

Складність проблеми ПТА педагогіки доведено дослідженнями співвідношення понять «освіта» і «технології», у результаті чого вдалося запропонувати такі дефініції основних термінів [1]:

1. **Освіта** — це сукупний процес і результат окультурення людини, засвоєння нею культурного досвіду людства, оскільки сенсом і метою освіти є людина у постійному протягом життя розвитку особистості.

2. **Розвиток особистості** — незворотний у часі процес збагачення культурного досвіду людини.

3. **Педагогіка** — наука про освіту, яка має давати об'єктивне віддзеркалення цього явища на основі системи знань про тенденції та закономірності розвитку особистості в процесі засвоєння нею суспільного досвіду, культури людства.

4. **Навчання** — основний шлях освіти, воно може бути предметним або соціальним.

5. **Навчання предметне** — це спільна діяльність його суб'єктів, спрямована на засвоєння предметних знань та формування навичок та вмінь, у результаті чого мають спостерігатися заплановані зміни у поведінці тих, хто вчиться.

6. **Навчання соціальне (виховання)** — це спільна діяльність його суб'єктів, спрямована на засвоєння загальнолюдських цінностей, морально-етичних норм і правил життєдіяльності, унаслідок чого мають спостерігатися суспільно прийнятна поведінка або заплановані її зміни в тих, кого виховують.

7. **Метод навчання** — це впорядкована за певними принципами система цілеспрямованих дій суб'єктів навчання над свідомо визначеним предметом навчальної діяльності із застосуванням необхідних засобів, завдяки чому отримують очікувані результати навчання.

8. **Спосіб навчання** — це процес виконання суб'єктом навчання взаємозв'язаних цілеспрямованих дій, необхідних для досягнення визначеної мети, які (**на відміну від методу**) характеризуються їх усталеною послідовністю, точно окресленими параметрами (час, обсяг, темп, ритм, умови тощо) та конкретними засобами (технічні, вербальні та ін.).

9. **Технологія навчання** — це реалізація **детально описаного системного сполучення** способів, засобів, комунікацій, відповідних вихідних умінь, навичок, знань **суб'єктів**

навчання, необхідного для забезпечення **відтворювальності** результатів їхніх дій у вигляді бажаних змін у поведінці студентів (учнів, слухачів) адекватно точно визначеним (операціоналізованим) цілям спільної діяльності навчання.

Сутнісні ознаки терміна «компетентність викладача» практично не досліджувалися. Терміна «компетентність» узагалі немає в радянській енциклопедії 1960 р. У наступному виданні з'являється лише поняття «компетенція», а в енциклопедичному словнику 1983 р. слова «компетенція» і «компетентність» ототожнюються. Словник іншомовних слів (1985 р.) відокремлює ці поняття: «компетентний — досвідчений у певній галузі, в якомусь питанні; компетентність — поінформованість, обізнаність, авторитетність; компетенція — сукупність повноважень органу, посадової особи, що встановлюється законом, статусом, нормативним актом тощо».

Разом із цим спостерігається суттєве поширення застосування цього терміна: розробляються «еталонні моделі компетентності» директорів шкіл [2], пропонується «концепція компетентності» як провідна ідея для системи освіти взагалі [3], розглядається комплекс компетентностей працівників освіти — аксеологічна група (інтеріоризаційна, моральна, комунікативна) та праксеологічна група (постуляційна, методична, реалізаційна) [4] тощо. Особливо широко цей термін застосовується у дослідженні питань підвищення кваліфікації державних службовців [5].

Виникає слушне питання: навіщо вводити новий термін, якщо можна застосовувати у педагогічній науці та практиці досить усталені поняття: «педагогічна майстерність», «педагогічна кваліфікація», «майстерність викладача», «професіоналізм», які здебільшого ототожнюються? Для відповіді на це питання можна припустити, що згадані та інші аналогічні поняття за своїм обсягом не задовольняють ані сучасну науку, ані сучасну практику. Дійсно, поширена думка, що «поняття професіоналізму... означає обсяг професійних знань та вмінь» [6, с. 238]. Та разом з цим з'являється все більше прихильників інших, більш глибоких міркувань: система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність [3].

А як бути з поняттям «підвищення кваліфікації»? Відомо, що кваліфікація — це ступінь і вид (спеціальність, спеціалізація) професійної підготовки працівника, наявність знань, умінь, навичок, потрібних для виконання певної роботи, яка характеризується складністю, точністю, відповідальністю тощо. Якщо «вид кваліфікації» — це спеціальність як сукупність набутих

предметних знань, умінь, навичок, то «ступінь кваліфікації» можна зрозуміти як обсяг (рівень) засвоєних знань, умінь, навичок, які й мають змінюватися в процесі «підвищення кваліфікації». Але як інституювати ступені підготовки (бакалавр, спеціаліст, магістр, кандидат наук, доктор наук) через «підвищення кваліфікації»? Що діяти з доктором наук? Або як інституювати підвищення кваліфікації магістра? Невже за допомогою дисертації кандидата наук? Усе зазначене свідчить, що зводити результати освіти лише до засвоєних знань, навичок, умінь недостатньо.

Здається, що більш адекватним для сприйняття як результату освіти, так і кваліфікації є усвідомлення того, що їх сутність розкриває термін «вміння адекватно діяти у відповідних ситуаціях», тобто ключовий термін у понятті «компетентність». За цих умов сутність «компетентності» — це не стільки знання, навички, уміння, скільки здатність їх актуалізувати і виявити адекватно до ситуації, що склалася.

Та визначення розуміння компетентності майже узагальнюється поняттям інтелекту [7]. Найбільш узагальнене поняття інтелекту таке: це розумна поведінка людини, що базується на здатності пізнавати навколишній світ, і спроможність регулювати свою поведінку на основі цього пізнання.

Інтелект — складне і багаторівневе утворення людської психіки, що включає: психічні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, воля, емоції), здатність їх організації (увага), мотивацію, оцінку, прийняття рішень та регуляцію поведінки як діяльність і її зовнішній вияв.

Наявні визначення інтелекту та уявлення, що склалися стосовно сутності компетентності, дають підставу для припущення щодо тотожності понять інтелекту та компетентності, оскільки вони реалізують одну й ту саму сутність — діяльний поведінковий вияв культури людини в умовах загальної життєдіяльності (інтелект) та професійній сфері діяльності (компетентність). Інтелект і компетентність співвідносяться за формулою загальне / окреме (загальна життєдіяльність — професійна діяльність).

За підходами до дослідження сутності поняття компетентності [8, с. 25—32] можна запропонувати таке визначення терміна: **компетентність викладача** — це його актуалізована активна спроможність реалізовувати всі компоненти спільної діяльності навчання (цілі, мотиви, планування, організація тощо), яка зумовлюється його знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) навчання та предмета викладання, а також здібностями та психологічними особистими властивостями (темперамент, риси, спрямованість особистості тощо).

Поява терміна «інновації у навчанні» (далі «інноваційне навчання») необхідно сприймати як тотожне) — об'єктивна необхідність, зумовлена глобальними змінами у світі. Донедавна

вважалося, що основною функцією освіти (і навчання як головного шляху освіти) є підготовка людини до вступу в самостійне життя на основі передавання досвіду старшого покоління молодшому. Навчання, що забезпечує наступність і зв'язок поколінь, відтворення існуючих соціальних відносин, стабільність суспільства має назву «**традиційне навчання**» [9]. Здавалося б, чого в цій функції не вистачає? Та змінилися умови життя, з'явилися нові тенденції в освіті. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти в Україні дозволяє виявити такі тенденції:

- масовий характер освіти і її неперервність;
- значущість освіти як для індивіда, так і для суспільства;
- орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- необхідність адаптації навчання до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість того, хто вчиться, забезпечення можливостей його саморозкриття;
- готувати того, хто вчиться, не тільки пристосовуватися, а й активно засвоювати ситуації соціальних змін.

У зв'язку із зазначеним: 1) у формуванні вмінь з'являються потреби гнучко реагувати на зміни та розвиток самостійності, ініціативності, рефлексивності мислення; 2) змінюються цілі навчання: а) головне не передання готових знань, не засвоєння певної інформації, кількість якої все збільшується; б) найголовнішим стає формування свідомої і відповідальної особистості, здатної до раціонального вибору в різних складних ситуаціях. Саме нові вимоги до результатів навчання спричинили появу альтернативи традиційному, а саме — інноваційного навчання.

Інноваційне навчання — процес і результат такої навчальної діяльності, яка стимулює появу змін у сучасній культурі, соціальному середовищі. Інноваційне навчання за підтримки існуючих традицій ініціює активну реакцію на проблемні ситуації, що виникають як перед людиною, так і перед суспільством.

Поняття «інновація» — це не стільки створення і поширення чогось нового, скільки такі зміни, котрі мають суттєвий характер та супроводжуються змінами як у діяльності, так і в стилі мислення [10, с. 3].

Основна функція інноваційного навчання — це не стільки підготовка до життя (**традиційне навчання**), скільки безпосереднє включення у сам життєвий процес, що можна здійснити лише за умов оволодіння прийомами саморозвитку та самоосвіти. Отже, **основна мета** інноваційного навчання — це навчити людину **вчитися за будь-якої ситуації**. В основі **моделі інноваційного навчання** — спільна діяльність студентів і викладача у формі діалогу,

міжособистісних взаємодій та інтенсивного занурення [9].

Ефективність інноваційного навчання — в організації вирішення своїх проблем у процесі групової взаємодії, оскільки позитивні зміни в людині відбуваються в межах соціальної групи і завдяки її впливу [9, 10]. Ця думка є результатом компаративного аналізу закордонного та вітчизняного досвіду у сфері інноваційного навчання. Та здається, що теоретичним підґрунтям цього типу навчання може бути культурно-історична теорія розвитку людини, яку ще в 30-х роках минулого століття розробив Л. С. Виготський [11, с. 333].

Дійсно, будь-яка психічна функція у розвитку людини з'являється двічі — спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна, другий раз — як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення, як функція інтрапсихічна.

Ще дослідження Болдуїна, Риньяно, Піаже довели, що у колективі передусім виникає суперечка і разом з цим — потреба доведення своєї думки, і тільки після цього з'являються розмірковування як своєрідне тло внутрішньої діяльності, особливість якої у тому, що людина вчиться усвідомлювати і перевіряти достовірність своєї думки. «Самі собі ми охоче віримо на слово, і лише в процесі спілкування виникає необхідність перевірки і підтвердження власної думки» [Піаже, цит. за 11, с. 333].

Діяльність навчання — це специфічна діяльність людей, завдяки якій формуються нові психічні утворення (розвиток особистості) через засвоєння нового. Процес засвоєння — це процес інтеріоризації діяльності спілкування (в якій тільки і може виявлятися функція знака-слово, друга сигнальна система людини) із первинно зовнішньої, спільної діяльності в діяльність індивідуальну, внутрішню, тобто психічну діяльність того, хто вчиться.

З'ясування сутності двох підходів до навчання та застосування положень теорії Л. С. Виготського дає змогу порівняти основні характеристики традиційного та інноваційного навчання (табл. 1).

Таблиця 1

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДВОХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ

Традиційне навчання	Інноваційне навчання
1. Викладач подає основні положення і поняття теми, що вивчається	1. Студенти самостійно засвоюють провідні поняття та ідеї, а не одержують їх готовими від викладача
2. Студенти пізнають життєво важливі ідеї і поняття безпосередньо від викладача	2. Під час вивчення теми необхідно створювати такі ситуації, які дають можливість студентам ознайомитися з поняттями і потребують від них самостійного пошуку визначення цих понять на прикладах, що пропонуються

3. Предмети викладаються як цілісне і завершене зведення авторитетної, без суперечностей інформації, яка не піддається сумніву	3. Під час ознайомлення з матеріалом мають братися до уваги альтернативні погляди, недоліки наявних пояснень, сумніви щодо достовірності висновків
4. Пізнання будується на чіткій логіці, оптимальній для викладу та засвоєння	4. Студентам належить провідна роль у прийнятті рішення стосовно вибору способів роботи з матеріалом, що вивчається
5. Основна мета практичних занять — формування практичних навичок, а також здатності виконувати вказівки, що спрямовуються на досягнення запланованих результатів	5. Студенти пізнають нові явища, ідеї на практичних заняттях до того, як вони будуть подані викладачем
6. Вивчення матеріалу на практичних заняттях здійснюється за точно встановленими методичними вказівками	6. Кожний студент самостійно вивчає, описує, інтерпретує відомості, які він разом з усіма отримав у процесі практичного заняття
7. Для дійсного розуміння змісту того, що вивчається, студентам необхідно засвоїти повний обсяг інформації фактологічного характеру	7. Студенти висловлюють сумніви щодо усталених уявлень, ідей, принципів, правил; включаються у пошук альтернативних інтерпретацій, які вони самостійно формулюють, обґрунтовують, висловлюють однозначно і точно

Зрозуміло, що реалізація різних підходів до навчання можлива лише за умов зміни основних орієнтирів у свідомості викладачів, ознаки яких подано у табл. 2.

Таблиця 2

КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ ДВОХ ТИПІВ СВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

Традиційне навчання	Інноваційне навчання
1. Ефективна репродуктивна діяльність — самодостатня цінність	1. Пошукова діяльність — самостійна цінність
2. Особистісно-нейтральне навчання	2. Особистісне включення всіх учасників навчання
3. Викладач — оператор дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання	3. Викладач — партнер у навчальній діяльності
4. Акцент на стандартні процедури навчання	4. Зміна позиції студента, переживання ним навчального процесу в ролі його активного учасника (дослідження, ігри, дискусії тощо)
5. Критерії засвоєння (еталонні результати)	5. Процесуальна орієнтація, дослідження
6. Формуюча і підсумкова оцінка (критеріальний контроль, тестування)	6. Ініціативність, активність, вирішення проблеми, прийняття рішень
7. Повне засвоєння знань, формування навичок і вмінь за конкретними навчальними цілями	7. Перенос знань, збір даних, перевірка гіпотез, критичне мислення, аргументація, моделювання, рольові ігри, пошук особистісного сенсу

Отже, **інноваційне навчання** орієнтується на активну та ініціативну позицію студентів у навчальній діяльності, на те, щоб не тільки засвоювати запропонований викладачем (програмою, підручником, посібником) матеріал, а пізнавати світ за допомогою активного діалогу з ним, самому шукати відповіді, а не зупинятися на тому, що вже знайдено, як на остаточній істині [10, с. 6].

Можливо, що перехід до інноваційного навчання ще у 70—80-ті роки минулого століття і зумовили появу двох протилежних тенденцій щодо результативності навчання у різних країнах світу (рис. 1).



КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Рис.1. Освітні тенденції

(середній бал для 8-ми країн світу. Світовий банк):

1 — Росія, Словаччина, Угорщина, Україна;

2 — Великобританія, Ізраїль, Канада, Франція

Аналіз цих тенденцій дозволяє дійти висновку, що сучасне навчання має орієнтуватися не на енциклопедизм знань (тенденція 1), а на формування у студентів щонайменше таких здатностей, як уміння самостійно збирати, опрацьовувати інформацію та спроможність її ефективно використовувати в процесі конструктивної роботи в командах, що створюються для розв'язання ситуацій (тенденція 2).

Легко помітити також, що тенденція 1 за своєю сутністю репрезентує ознаки традиційного навчання, а 2 — інноваційного (див. табл. 1). Навіть не тільки здорового глузду, а й виявлених тенденцій достатньо для висновку, що майбутнє у навчанні за інноваційними підходами. Та цього ніхто й не заперечує. Але, як доводять спостереження і бесіди, поняття «інноваційне навчання» асоціюється з упровадженням активних методів навчання.

Донедавна й автори дотримувалися, фактично, такої самої думки, яка підсилювалась ще й впливом соціально-психологічних чинників [12]. Точніше, не всі соціально-психологічні чинники враховувались, оскільки за реалізації інноваційного підходу постає проблема готовності викладачів до оновлення свого підходу до навчання [10, с. 164].

Дійсно, чи можна щось корисне для особистості студента «розвивати», «формувати», якщо це «щось» по-справжньому не сприймається самим викладачем? Наприклад, викладач організовує дискусію, чим орієнтує студентів на уважне й поважне ставлення до інших думок, фактів. А чи можна досягти цього, якщо таке ставлення не є характерним для самого викладача? Інший приклад: викладач намагається сформувати в студентів досвід конструктивної участі в роботі групи, в обміні різними думками стосовно фактів. Та чи можна розвивати культуру обговорення в інших, якщо сам маєш про неї тільки приблизне уявлення? Отже, постає проблема достатньої особистісної підготовки до глибокого усвідомлення всього кола проблем інноваційного навчання,

серед яких — проблема наявності у викладачів високого рівня компетентності, який не зводиться лише до опанування предмета навчання та різноманітних активних методів навчання. До інших елементів **компетентності інноваційно орієнтованого викладача** можна віднести [10, с. 165]:

1. **Гнучкість** — уміння швидко орієнтуватися в ситуаціях навчання, які постійно змінюються; здатність спонукати учасників до спільного напрацювання правил поведінки в групі, до зосередженого самостійного обговорення питань, до обміну думками, до стислого формулювання висновків тощо.

2. **Щирий інтерес до студента** — спокійне вислуховування, зацікавлена увага; прагнення зрозуміти його точку зору; справжній інтерес до його суджень, вражень.

3. **Широта** — уміння під час обговорення вільно висловлювати свою думку, не тиснучи при цьому на оточення; уміння переконувати інших учасників, не намагаючись за всяку ціну відстояти свою думку.

4. **Толерантність** — спокійне сприйняття можливих помилок студента у фактах, логіці міркувань; уміння «підштовхувати» студента до пояснення й уточнення думки без прагнення його обмежити, перервати «нісенітницю», яка на даний момент є проявом його ініціативи.

5. **Доброзичливість** — позитивне ставлення до особистості студента, сприйняття його думок, схильностей, почуттів без оцінки зі знаком «плюс» або «мінус», «добре» або «погано».

Отже, з огляду на поняття «компетентність викладача» питання використання інноваційних підходів — це **не стільки** збільшення кількості використовуваних активних методів навчання, **скільки** зміна його особистісно-професійних орієнтирів.

Досвід упровадження інноваційних підходів у навчання в зарубіжній педагогіці доводить, що найефективнішим способом є засвоєння викладачем нових підходів у ситуаціях практичного моделювання [10, с. 167]. Таке засвоєння має характер групової проробки змістових орієнтирів викладачів, включає соціально-психологічні тренінги, в процесі чого викладачі занурюються в особистісну рефлексію над діяльністю, що моделюється та засвоюється. Певною мірою цей досвід впровадження інноваційного навчання реалізується в КНЕУ через навчання викладачів за програмою тренінг-курсу «Сучасні методи навчання».

Між тим, як доводить досвід праці у міжнародних педагогічних колективах [10, с. 167] та з групами вітчизняних викладачів, на шляху розуміння інноваційного навчання перед викладачами перш за все постають перешкоди особистісно-професійного характеру (рівень компетентності), пов'язані зі стереотипними особистісними настановами і реакціями в робочих обставинах. Типовий їх прояв — це повернення до звичних шаблонів роботи авторитарного типу.

Таку «перспективу» треба долати, оскільки існує щонайменше два шляхи реального самовдосконалення. Перший — це реалізація напрацювань інноваційного менеджменту, зокрема такої тези:

інновації можливі, якщо певна критична маса людей в організації (викладачів — в університеті) сприймає нове бачення та забезпечує його впровадження у життя [13, с. 35]. Другий шлях — самовдосконалення викладача, що пов'язано зі срийняттям нової філософії діяльності, із парадигмальними змінами у свідомості викладача, які уможлиблюють розуміння нових ролей суб'єктів спільної діяльності навчання, що викликає якісні зміни у взаємодії між ними. Шляхи не прості, але перспектива для освіти України взагалі та для нашого університету зокрема варта такої праці.

Література

1. *Козаков В. А., Дзвінчук Д. І.* Освіта і технології: До проблеми понятійно-термінологічного апарату педагогіки // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: Наук.-метод. журн. — К., 2002. — Вип. 3. — 256 с.
2. *Безгласна Л. М.* Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. — К., 1996.
3. *Татаренко І.* Компетентність — вимога сучасності // Світло: Наук.-метод., інформ.-пізнав. освітній часопис. — 1996. — № 1. — С. 57.
4. *Василюк А. В.* Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989—1997 рр.): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. — К., 1998.
5. *Дзвінчук Д. І.* Психолого-методичні засади розробки програм підвищення кваліфікації державних службовців (освітня сфера): Канд. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр. — К.: УАДУ, 1999. — 245 с.
6. *Підласий І. П.* Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навч. посіб. — К.: Україна, 1998. — 343 с.
7. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Т. Ярошевского. — М.: Политиздат 1985. — 431 с.
8. *Дзвінчук Д. І.* Психологічні основи ефективного управління: Навч. посіб. — К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2000. — 280 с.
9. *Сорокина Н. Д.* Инновационное обучение: Сущность и содержание // Вестник Моск. ун-та: Науч. журн. (Серия 18, социология и политология). — 2002. — № 4. — С. 159—167.
10. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
11. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
12. *Козаков В. А.* Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: Наук.-метод. журн. — К., 2001. — Вип. 2. — 222 с.